

Roosa Kalaoja ja Ida-Maria Lassila

**”ET SÄ PÄÄSE MUKAAN ILMAN KIELTÄ”**  
Esiopetuksen opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta ja  
yhdenvertaisesta pedagogiikasta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatin tutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Roosa Kalaoja ja Ida-Maria Lassila: *"Et sä pääse mukaan ilman kieltä"* Esiopetuksen opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta ja yhdenvertaisesta pedagogiikasta.

Kandidaatin tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta

Joulukuu 2019

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä merkityksellisistä yhdenvertaisen pedagogiikan toteuttamistavoista ryhmissä, joissa on suomea toisena kielenä puhuvia lapsia sekä miten opettajat arvioivat yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumista. Tavoitteena on myös tutkia, miten esiopettajat määrittelevät kielitietoisuuden sekä koota yhteen paikkaan tapoja, joita opettajat käyttävät esiopetuksen arjessa kielitietoisuuden kehittämiseen. Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoutta kielen merkityksistä, rakenteista ja funktioista. Ilman kielitietoisuutta ei yhdenvertainen pedagogiikka voi esiopetuksessa toteutua. Yhdenvertaisella pedagogiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetuksen toteutustapaa, jossa jokainen lapsi on yhdenvertainen.

Tutkimus on rajattu koskemaan esiopetusta, sillä siellä kieltä kehitetään järjestelmällisemmin kuin varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksessa vahvistetaan lasten oppimisedellytyksiä sekä tuetaan heidän kielellisiä valmiuksiaan ennen siirtymistä alkuopetukseen. Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla kolmea Tampereen kaupungin esiopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tulokset eivät ole yleistettävissä johtuen aineiston suppeudesta.

Opettajat kertoivat monipuolisesti eri keinoja tukea esiopetuksen arjessa kielitietoisuutta ja ne koottiin taulukkoon tukemisen tavan mukaan. Kielitietoisuutta tuettiin esimerkiksi kuvien, musiikin, leikin sekä kerrontataitojen tukemisen avulla. Kaikki opettajat määrittelivät kielitietoisuuden eri tavoin, kukaan heistä ei sanonut määritelmässään kaikkia kielitietoisuuden osa-alueita. Merkityksellisiksi asioiksi opettajat kertoivat eri haasteita sekä opetuksen järjestämisen keinoja. Yhdenvertaisen pedagogiikan haasteellisuus korostui heidän vastauksissaan esimerkiksi sillä, että he määrittelivät yhdenvertaisen pedagogiikan sen haasteiden kautta. Opettajat käyttivät yhdenvertaisen pedagogiikan arvioinnin keinoina havainnointia ja keskustelua lasten, heidän vanhempiensa sekä muun kasvatushenkilökunnan kanssa.

Avainsanat: Kielitietoisuus, kielikasvatus, yhdenvertainen pedagogiikka, suomi toisena kielenä -opetus.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KIELIKASVATUS ESIOPETUKSESSA.....</b>	<b>7</b>
2.1	YHDENVERTAINEN PEDAGOGIIKKA .....	7
2.2	KIELIKASVATUS .....	8
2.3	KIELITIETOISUUS .....	9
2.4	SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) -OPETUS.....	9
2.5	AIEMMAT TUTKIMUKSET .....	11
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSAINETO JA -MENETELMÄT .....</b>	<b>13</b>
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS .....	13
4.2	TUTKIMUSPROSESSI .....	14
4.3	SISÄLLÖNANALYYSI .....	15
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>18</b>
5.1	KIELITIETOISUUDEN MÄÄRITELMÄ.....	18
5.2	KIELITIETOISUUDEN TUKEMINEN ARJESSA .....	18
5.3	MERKITYKSELLISET ASIAT YHDENVERTAISISSA PEDAGOGIIKASSA .....	20
5.4	YHDENVERTAISEN PEDAGOGIIKAN ARVIOINTI .....	23
<b>6</b>	<b>TULOSTEN JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>25</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>28</b>
7.1	TUTKIMUKSEN POHDINTA .....	28
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	29
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA .....	30
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>32</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>36</b>

# 1 JOHDANTO

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisussa Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriin ja äidinkieleen. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa näiden tehtävien toteutuminen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 17.) Ymmärrystä eri kielten merkityksestä tarvitaan koko ajan enemmän, sillä joka vuosi Suomeen tulee lisää vieraskielisiä ihmisiä. Vuoden 2018 aikana vieraskielisten osuus kasvoi 4,9% edellisvuodesta (Suomen virallinen tilasto 2018).

Esiopetuksen opettajat kokevat kielitietoisuuden olevan tärkeä väline yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumiselle. Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoutta kielen merkityksistä, rakenteista sekä funktioista (Sopanen 2018). Esiopetusta ohjaavat lait velvoittavat turvaamaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon koulutuksessa (Opetushallitus 2016, 13). Jotta yhdenvertaisuus voi toteutua koulutuksessa, täytyy jokaisen lapsen päästä kehittämään omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään sekä suomen kielen taitoaan (Opetushallitus 2016, 54). Opettajat voivat tukea näitä taitoja esikoulussa kielitietoisuuden kautta. Tukea voidaan antaa eri opetustilanteiden avulla, mutta normaalissa esikoulun arjessa päästään tukea antamaan helposti päivittäin, kun siihen kiinnitetään huomiota. Tutkimus rajataan keskittymään arjen tilanteiden tarkasteluun, koska niissä kielitietoisuuden tukemiseen ei ole olemassa selkeitä toimintamalleja. Esiopetuksessa kielitietoisuutta tuetaan opetustilanteissa esimerkiksi esiopetuskirjojen ja musiikkihetkien avulla. Esiopetuksen arjessa kielitietoisuuden tukemisen tavat jäävät kasvatushenkilöstön mielikuvituksen varaan. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on koota yhteen paikkaan tapoja tukea kielitietoisuutta arjessa.

Yhdenvertaiselle pedagogiikalle ei löydy määritelmää tieteellisistä teksteistä, joten se on määritelty tässä tutkimuksessa tarkoittavan opetuksen toteutustapaa, jossa jokainen lapsi on yhdenvertainen. Yhdenvertaisen pedagogiikan merkitys korostuu erityisesti ryhmissä, joissa on suomea toisena

kielenä puhuvia lapsia, koska opetuksen järjestämisessä täytyy kiinnittää erityistä huomiota kielitaidottomiin lapsiin. Esiopetuksessa harjoitellaan aktiivisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia, joten suomen kielen taito on välttämättömyys, jotta voi pysyä mukana suomenkielisen esiopetuksen toiminnassa. Yhdenvertaisesta pedagogiikasta ei ole aiempaa tutkimustietoa, joten halusimme täyttää tutkimusaukon. Tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, mitkä asiat opettajat näkevät merkityksellisinä yhdenvertaisen pedagogiikan toteuttamisessa, kun esiopetusryhmässä on suomi toisena kielenä -lapsia. Kolmantena tavoitteena on tutkia millä keinoin yhdenvertaista pedagogiikkaa voi arvioida, sillä siihen ei ole konkreettisia mittareita tai malleja.

Yhdenvertaisuus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on johtava ajatus kaikessa pedagogikassa, sillä siihen määrää lakikin. Silti ryhmien välillä on suuria eroja ja yhdenvertaisuus saattaa jäädä arvopohjaan, eikä sitä nosteta toiminnan tasolle. Haastatteluissa kysytään, mitkä asiat koetaan haasteina yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumiselle. Haasteet tiedostamalla, niille voidaan etsiä myös ratkaisuja.

Kielitietoisuutta on tutkittu aiemmin erityisesti siltä kannalta, miten eri ikätasojen opettajat määrittelevät käsitteen (Grönmark 2019; Hutka 2019; Virkki 2018). Jokaisessa tutkimuksessa kielitietoisuus koettiin vaikeaksi määritellä tai määrittelyt poikkesivat toisistaan. Määritelmää kysytään myös tässä tutkimuksessa, sillä esiopettajien näkemyksiä asiasta ei ole vielä tutkittu. Mitä tulee yhdenvertaisuuteen, sitä ei ole tutkittu pienten lasten kasvatuksen näkökulmasta. Harjula (2015) valotti asiaa maahanmuuttaja-aikuisopiskelijoiden kokemusten kautta, jotka ajattelivat tasa-arvon olevan saavutettu tila Suomessa. Opiskelijat ajattelivat yhdenvertaisuuden tarkoittavan lähes samaa kuin tasa-arvo, mutta olevan vähän laajempi. Tasa-arvon he liittivät sukupuoliin. Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetään sanaa yhdenvertaisuus, joka ei assosioitu niin vahvasti sukupuoleen.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kolmea esiopetuksen opettajaa Tampereelta. Tutkimuksessa noudatetaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää, jossa tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, jolloin kysymykset käsitellään teemoittain ja tutkija pystyy tarkentamaan kysymyksiään (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48). Aineisto analysoidaan aineistolähtöisen

sisällönanalyysin keinoin, jolloin aineisto muodostaa tutkimuksen teorian (Tuomi & Sarajärvi 2018 80–91).

# 2 KIELIKASVATUS ESIOPETUKSESSA

## 2.1 Yhdenvertainen pedagogiikka

Oikeusministeriö määrittelee yhdenvertaisuuden seuraavasti:

”Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän sukupuolestaan, iästään, etnisestä tai kansallisesta alkuperästään, kansalaisuudestaan, kielestään, uskonnostaan ja vakaumuksestaan, mielipiteestään, vammastaan, terveydentilastaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan tai muusta henkilöön liittyvästä syystä” (yhdenvertaisuus.fi).

Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tarkoituksena on torjua syrjintää sekä edistää yhdenvertaisuutta. Laki velvoittaa kaikkia julkisia koulutuksen järjestäjiä arvioimaan lain toteutumista sekä ryhtymään toimenpiteisiin toteutumisen varmistamiseksi (1325/2014 § 6). Yhdenvertaisuus mainitaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteensä 10 kertaa. Suunnitelma itsessään on laadittu edistämään esiopetuksen yhdenvertaista toteutumista Suomessa ja esiopetuksen tavoitteena on saada lapset kunnioittamaan ihmisten yhdenvertaisuutta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaavat myös lakeihin, kuten ylläolevaan yhdenvertaisuuslakiin. (Opetushallitus, 2016.)

Tieteen termipankki määrittelee pedagogiikan olevan opetus- tai kasvatustaitoa. Pedagogiikka voi myös tarkoittaa kasvatuksellista suuntausta ja yleisesti voidaan ajatella, että pedagogiikka on ymmärrys siitä, miten opetus tai kasvatusta pitäisi järjestää. (Tieteen termipankki 2015.) Yhdenvertaista pedagogiikkaa ei ole sanaparina ennen yhdistetty, joten se määritellään tässä tutkimuksessa olevan opetuksen toteutustapa, jossa jokainen lapsi on yhdenvertainen. Tällöin opetus täytyy järjestää niin, että se on jokaiselle lapselle yhtä laadukasta riippumatta lapsen tai hänen perheensä kielestä, sukupuolesta, kansalaisuudesta tai muusta henkilöön liittyvistä syistä.

## 2.2 Kielikasvatus

Kohosen (1998, 25) mukaan kielenopetus on murrosvaiheessa. Nämä murrostarpeet johtuvat kansainvälisestä kehityksestä, muuttuvista oppimis- ja tiedonkäsityksistä sekä niihin liittyvistä opetusmalleista. Kokonaisvaltainen oppiminen on oppijan inhimillistä kasvua, sillä omakohtaisen kokemuksen kautta oppijalla on tarttumapintaa asiaan ja teoria on helppo yhdistää siihen. Kokonaisvaltaiseen oppimiseen siis kuuluu käytäntö, pohdinta, teoria ja toiminta. (Kohonen 1998, 25–26.)

Lapset ovat esikouluiässä jo sisäistäneet kieliopin täydellisesti. He hallitsevat kielenrakenteet, ymmärtävät kielen fonologisia piirteitä, ja heidän muistinsa riittää sanojen rakentamiseen sekä äänteittäin että tavuittain. Esiopetukselle ei ole asetettu tavoitteeksi opettaa lapsia lukemaan tai kirjoittamaan, vaan tarkoituksena on parantaa oppimisen edellytyksiä. On tärkeää, että esikoulussakaan opetuksesta ei tule liian koulumaista, vaan se toteutetaan lapsilähtöisesti ja leikinomaisesti hyödyntäen draamallisia menetelmiä, sadutusta, lukemista sekä tarinoiden kuuntelua. (Sinko 2011, 22–24.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 32–33) mukaan esiopetuksen täytyy tukea kokonaisvaltaisesti lasten kielellisten taitojen kehitystä, vuorovaikutustaitoja sekä kiinnostusta puhuttuun kieleen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Esiopetuksessa havaitaan eri kieliä ja kehitetään monilukutaitoa sekä viestintä- ja tietoteknologista osaamista (Opetushallitus 2016, 32). Kaksikielisessä esiopetuksessa tulee hyödyntää kielen oppimisen herkkyysskautta ja antaa tavallista monipuolisempaa kielikasvatusta (Opetushallitus 2016, 40). Kielikasvatus on yläkäsite, johon esimerkiksi tutkielmassamme käyttämä käsite kielitietoisuus kuuluu.

Kielikasvatus on kielenrakenteiden ymmärtämisen lisäksi ymmärrystä siitä, miten kieltä voidaan käyttää kommunikaatiossa mielekkäästi. Tämän takia kielenopetuksen päämäärä on laaja-alainen ja moniulotteinen kielikasvatus. (Kohonen 1998, 25.)



## 2.3 *Kielitietoisuus*

Kielitietoisuus on nostettu vastikään käsitteeksi uudessa opetussuunnitelmassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, 34) mukaan lasten kielitietoisuutta tuetaan esiopetuksessa havainnoimalla ja tarkastelemalla ympärillä puhuttuja kieliä. Kielitietoisuus on kompleksinen käsite, jolla voidaan tarkoittaa monia asioita. Donmall-Hicks [1997] määrittelee kielitietoisuuden olevan ”henkilön herkkyyttä ja tietoisuutta kielen luonnosta ja roolista ihmisen elämässä” (Finkbeiner & White 2017, 5). Kielitietoisuudella voidaan tarkoittaa myös tietoutta kielen rakenteista ja funktioista (Sopanen 2018).

Laajempänä käsitteenä se sisältää kielen vaikutuksen yksilön identiteettiin sekä yksilön identiteetin ja vallankäytön suhteisiin. Kielitietoisuudella tarkoitetaan myös monikielitietoisuutta, jolloin tiedostetaan eri kielet ja niiden erityispiirteet. (Sopanen 2018.) Nurmilaakson (2011, 33) mukaan tietoisuus kielen rakenteista ja funktioista voidaan jakaa fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus on tietoisuutta äänteistä ja morfologinen tietoisuus tarkoittaa kielen sanaston ja muotojen ymmärtämistä. Syntaktinen tietoisuus on ymmärrystä sanajärjestyksestä, puheen rytmistä ja melodiasta. Semanttis-pragmaattinen tietoisuus on tietoisuutta sanojen sisällöistä ja merkityksistä. (Nurmilaakso 2011, 33–35.)

Monikielitietoisuus on osa kielitietoisuutta ja sen tulisi olla osana esiopetuksen käytänteitä. Hélot'n (2017, 247) mukaan peruskoulun oppilaiden ei ole tarkoitus oppia useita kieliä, vaan heidän tulisi oppia eri kielten moninaisuudesta sekä ymmärtää monikielisyyttä. Hélotin ajatuksen voi johtaa helposti esiopetuskontekstiin, jossa eri kieliä ei ole tarkoitus oppia, vaan tiedostaa niiden olemassaolo. Kun lapset kuulevat vieraita kieliä, heidän metakognitiivinen tietoisuutensa kielistä laajentuu (Halme & Vataja 2011, 18).

## 2.4 *Suomi toisena kielenä (S2) -opetus*

Suomi toisena kielenä -opetus tarkoittaa Halmen ja Vatajan (2011, 24) mukaan varhaiskasvatuksessa suomen kielen säännöllistä, jatkuvaa sekä tavoitteellista opetusta lapselle, jonka suomen kielen taito ei ole kaikilla kielen osa-alueilla äidinkielen tasolla. Kriteerinä opetukselle on kielitaito, ei siis synnyinmaa,

kansalaisuus, ikä, äidinkieli tai Suomessa vietetty aika. Opetusta täytyy jatkaa siihen asti, kunnes lapsi on kaikilla osa-alueilla äidinkielisen puhujan tasolla (Halme & Vataja 2011, 43). Käytämme tässä tutkielmassa suomi toisena kielenä -opetuksesta lyhennettä S2-opetus.

S2-opetuksen tavoitteena on vahvistaa ja kehittää lapsen monikulttuurista identiteettiä sekä rakentaa pohjaa funktionaaliselle kaksikielisyydelle (Halme & Vataja 2011, 42). Kivijärven (2016, 252) mukaan kieli ja sen kehittyminen ovat tärkeitä tekijöitä maahanmuuttajalapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa. Kasvattajan tulisi tiedostaa kaikki tilanteet arjessa oppimista ja kasvatusta mahdollistavina sekä sen, että jokainen työntekijä on samalla monikulttuurisuuskasvattaja sekä suomen kielen mallin näyttäjä ja ohjaaja (Kivijärvi 2016, 252). Varhaiskasvattajan tehtävänä on saada S2-lapsi kiinnostumaan suomen kielestä. Se voi olla haastavaa, sillä suomea osaamaton lapsi ei osaa kertoa kiinnostuksen kohteitaan verbaalisesti, jolloin varhaiskasvattajalta vaaditaan herkkyyttä ja joustavuutta. (Halme & Vataja 2011, 27.)

S2-opetuksen menetelmät riippuvat lasten kielitaidosta, iästä, kiinnostuksen kohteista sekä kulttuurisesta taustasta. Osa opetuksesta on suunnitelmallista ja säännöllistä, mutta suurin osa tapahtuu päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. (Halme & Vataja 2011, 26.) Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän S2-opetuksesta tapahtuu luonnollisissa, päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Suunnitellun ja ohjatun opetuksen tulee olla säännöllistä ja siinä on hyvä ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä sekä aistien monipuolinen käyttö eli monikanavaisuus. (Kivijärvi 2016, 258.)

Lähtökohtina S2-opetuksessa ovat toiminnallisuus, lapsilähtöisyys ja leikki. On tärkeää, että opetus on osa arkea ja se etenee selkeästi asteittain. Haasteeksi tuleekin löytää oikeantasoisia toimintaa jokaiselle lapselle. Täytyy muistaa, että myös hiljaiset lapset saattavat olla sitoutumattomia toimintaan, mutta he vain jäävät usein huomionhakuisten lasten varjoon. (Halme & Vataja 2011, 25.) Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen menetelmiä on helppo soveltaa S2-opetukseen. Esimerkkeinä mainittakoon laulut, sadut, pelit, sadutus, Orff-pedagogiikka ja ACC-keinot eli puhetta tukevat ja korvaavat keinot. On kuitenkin muistettava, että menetelmien käyttö itsessään ei ole arvokas asia, vaan niillä saavutettava asia on tärkein. (Halme 2011, 94.)

## 2.5 Aiemmat tutkimukset

Kielitietoisuutta ja yhdenvertaista pedagogiikkaa ei ole aikaisemmin linkitetty toisiinsa missään aiemmassa tutkimuksessa. Kielitietoisuus on uusi käsite esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa, ja sitä on tutkinut esimerkiksi Grönmark (2019) ammattikorkeakoulun opinnäytetyössään. Tutkimuksessa suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista tiesi, mitä kielitietoisuus on, mutta he määrittelivät sen eri tavoin. Grönmarkin tutkimuksessa on mukana myös ohjattu toiminta, joka on rajattu tästä tutkimuksesta pois. Hänen tutkimuksessaan vuorovaikutus, keskustelu ja nimeäminen sekä kuvatuot tukivat kielitietoisuutta kaikista parhaiten arjen toimintatilanteissa.

Kielitietoisuutta on tutkittu enemmän peruskoulun näkökulmasta ja esimerkiksi Virkin (2018) pro gradu, joka käsittelee luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia kielitietoisuudesta, on lähellä tätä tutkimusta, mutta eroaa tutkimuskohteen kautta. Virkin pro gradussa kielitietoisuuden osuus oli suppea ja tutkimus käsitteli tulevien opettajien valmiuksia opettaa kielitietoisuutta. Tässä tutkimuksessa oletuksena on, että opettajat ovat jo työelämässä ja tukevat lasten kielitietoisuutta päivittäin, jolloin käsitteen tulisi olla jo tuttu.

Yhdenvertaisuutta ei ole tutkittu varhaiskasvatus- eikä esiopetuskontekstissa, mutta aikuisopiskelijoiden kokemuksia taas on. Harjulan (2015) tutkimuksen mukaan yhdenvertaisuus tarkoittaa kaikkien ihmisten samanarvoista kohtelemista ja samoja mahdollisuuksia. Yhdenvertaisuuden toteutumiseen tarvitaan suunnittelua ja toteutuksen miettimistä. Tutkimuksen tuloksien perusteella opiskelijat ajattelivat yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tarkoittavan samaa asiaa. (Harjula 2015.) Tässä tutkimuksessa ei käytetä sanaa tasa-arvo, koska sen ajatellaan usein tarkoittavan sukupuolten tasa-arvoa, josta ei tässä tutkimuksessa ole kyse. Harjula ei käsitellyt tutkimuksessaan yhdenvertaisuuden tai tasa-arvon arviointia tai sen toteutumisen haasteita, minkä vuoksi tämä tutkimus paikkaa selkeää aukkoa kasvatustieteiden tutkimuksessa.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää millaisin tavoin esiopetuksen opettajat tukevat arjessa lasten kielitietoisuutta. Tämän lisäksi opettajilta kysytään, mitkä asiat ovat heidän mielestään merkityksellisiä yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumisessa ryhmissä, joissa on suomea äidinkielenään puhuvien lisäksi myös lapsia, joilla on suomi toisena kielenä. Lisäksi opettajia haastatellaan siitä, miten he arvioivat yhdenvertaisuuden toteutumista näissä ryhmissä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä kielitietoisuus esiopetusopettajien mielestä on ja millaisia menetelmiä he käyttävät arjessa lasten kielitietoisuuden tukemiseen?
2. Mitkä asiat esiopettajat kokevat olevan merkityksellisiä yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumisessa ryhmässä, jossa on suomi toisena kielenä -lapsia?
3. Millä tavoin esiopettajat arvioivat yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumista ryhmässä, jossa on suomi toisena kielenä -lapsia?

# 4 TUTKIMUSAINEISTO JA - MENETELMÄT

## 4.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Tutkimus edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullisessa menetelmässä tutkitaan aineistoa, joka on tekstimuodossa, riippuen tai riippumatta tutkijasta. Teksti on voinut syntyä esimerkiksi haastatteluista, tutkimuspäiväkirjoista tai kuvallisesta aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 12.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millä keinoin esiopetuksen opettajat tukevat ryhmänsä kielitietoisuuden kehittymistä. Tämän lisäksi tarkoituksena on tutkia yhdenvertaista pedagogiikkaa sekä sen haasteita ja arviointia. Tutkimuksen tavoitteena on siis kuvata ja ymmärtää näitä ilmiöitä esiopetuksen kontekstissa.

Laadullisen tutkimuksen määrittely ei ole ongelmattonta, koska sitä voi tehdä monella eri tavalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimusotteella on kuitenkin tiettyjä tyypillisiä piirteitä, joiden avulla sitä voidaan kuvata. Aineisto on tekstiä, joka kuvaa ilmiötä, tutkittavan näkökulmasta, mahdollisimman perusteellisesti. Ilmiötä lähdetään tutkimaan ja analysoimaan tekemättä hypoteesia, eli päätettyä ennako-oletusta asiasta. Hypoteesittomuudessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että ajatuksemme ja tulkintamme on aina latautunutta, jolloin sen tiedostaminen ja huomioiminen tutkimuksessa on tärkeää. (Eskola & Suoranta 1998, 11–17.)

Tutkimus ei edusta mitään tiettyä tutkimussuuntausta, mutta siinä on piirteitä fenomenografisesta sekä fenomenologisesta suuntauksesta. Fenomenografisen suuntauksen periaatteena on etsiä tutkittavan ilmiön eroja ja fenomenologisessa suuntauksessa tutkitaan kokemuksia ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 16).

## 4.2 Tutkimusprosessi

Tutkimus lähti liikkeelle haastateltavien etsinnällä. Tutkimuspyyntöjä lähetettiin 15 esiopetuksen johtajalle ja -opettajalle, joista kolme vastasi pyyntöön myöntävästi. Alhaiseen vastausprosenttiin on voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistumisen kriteeri, jonka mukaan opettajalla täytyy olla kokemusta ryhmästä, jossa on S2-lapsia. Opettajia haastateltiin omissa toimintaympäristöissään, jolloin heillä oli mahdollisuus havainnollistaa kertomaansa. Haastattelut kestivät yhteensä 88 minuuttia, ja litteroitua aineistoa oli 29 sivua. Litteroinnissa esiopettajien nimet poistettiin ja heidät yksilöitiin numeroiduilla koodeilla esiopettaja 1–3 (EO1–3) anonymiteetin takaamiseksi.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kolmea esiopetuksen opettajaa. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, joka on määritelty Hirsjärven ja Hurmen mukaan (2015, 47–48). Hirsjärven ja Hurmeen teemahaastattelu pohjautuu Mertoniin, Fiskeniin ja Kendalliin (1990). He käyttävät menetelmästä termiä kohdennettu haastattelu. Mertonin, Fiskenin ja Kendallin tekniikassa haastateltavat ihmiset ovat olleet osana jotain kokemusta, esimerkiksi opettamassa esiopetusryhmää, jossa on S2-lapsia. Tieteilijät ovat selvittäneet tutkittavan ilmiön mahdolliset osat, prosessit, rakenteet ja kokonaisuuden. Sisällön- ja tilanneanalyysin avulla tutkijat päätyvät hypoteesiin siitä, miten tilanne on vaikuttanut siihen liittyviin objekteihin. Viimeisenä vaiheena on haastattelu, joka pohjautuu haastateltavan subjektin kokemuksiin ennalta analysoiduista tilanteista. (Merton, Fiskin & Kendall 1990, 3–4.) Teemahaastattelun ajatuksena on nimensä mukaan haastatella ennakkoon päätettyjen teemojen mukaisesti ja haastattelija pystyy esittämään täsmentäviä ja syventäviä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineisto haastattelemalla, koska haluttiin saada tietää opettajien omia ajatuksia ja kokemuksia aiheesta. Ryhmiä havainnoimalla ei olisi mahdollista saada yhtä monipuolista tietoa, sillä havainnoimalla näkee vain sen, mikä tapahtuu sillä hetkellä, ei toiminnan tarkoitusperää tai aiemmin tapahtuneita asioita. Puolistrukturoituun haastatteluun päädyttiin sen takia, että siinä pystyy tarkentamaan kysymystä sekä esittämään kysymyksiä rungon ulkopuolelta. Kysymysten ollessa teemoittain, haastateltavat

saattavat kertoa asioista, joita ei olisi etukäteen osannut kysyä tarkasti ja aineisto rikastuu. (LIITE 1)

### 4.3 *Sisällönanalyysi*

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysiä analyysimuodoksi, jota ei ohjaa mikään tietty teoria, vaan teorioita voidaan soveltaa ja itse aineisto luo teorian, jota käsitellään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79). Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on kuvailla verbaalisesti dokumenttien sisältöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). On olemassa teorialähtöistä sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jolloin koko aineisto pyritään tiivistämään yksinkertaiseksi, mutta kuvaavaksi. Teoria muodostuu itse aineistosta eikä aineiston analysointiin vaikuta aiemmin tutkitut asiat. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston hankinta määrittelee sen, miten aineisto hankitaan ja sen sisältö määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–91.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimustehtävän vastaus saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Tarkoituksena on lähteä tulkitsemaan aineistoa ilman ennakkoaajatuksia ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tulkintaan ja päättelyyn pohjautuva sisällönanalyysi etenee empiirisestä informaatiosta teoreettista tulkintaa kohden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on Matthew B. Milesin ja A. Michael Hubermanin [1994] mukaan kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91).

Redusoinnissa aineisto kirjoitetaan auki ja etsitään siitä pelkistetyt ilmaukset, jotka lopuksi listataan ja jäljelle jää vain tutkimukselle olennainen data (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Klusterointivaiheessa listatut pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eri luokiksi ja alaluokiksi, jotka nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Alaluokkia yhdistellään, jotta saadaan yläluokkia, jotka yhdistetään pääluokiksi. Pääluokat yhdistetään lopuksi yhdistävään, tutkimustehtävään yhteydessä olevaan luokkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Viimeinen vaihe on abstrahointi, jossa luodaan teoreettisia käsitteitä valikoidun, tutkimuksen

kannalta tärkeän tiedon perusteella. Klusterointi on osa abstrahointia, sillä ryhmittelyn avulla saadaan käsitteitä [Lähdesmäki, Oinonen, Sandgren & Sarajärvi 2000]. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93.)

## TAULUKKO 1. Sisällönanalyysi

<u>Pääloukka</u>	Yläluokka	Alaluokka	Kuvaava esimerkki pääloukasta
Kielitietoisuus	Laajempi ymmärrys kielestä Kielen rakenteet ja funktiot  Monikielitietoisuus	Kielen merkitys  Fonologinen tietoisuus Morfologinen tietoisuus Semanttis- pragmaattinen Syntaktinen tietoisuus Tietoisuus kielistä	Tietoisuutta äänteistä, kirjaimista, tavuista ja sanoista Ymmärretään kielitaidon merkitys Tietoisuus eri kielistä
Kielitietoisuuden tukeminen	Suullinen tukeminen  Visuaalinen tukeminen  Leikinomainen tukeminen	Ilmaisu Musiikki Kerrontataidot Kuvat Teksti Leikki	Sanallistaminen Esimerkin näyttäminen Päivästä kertominen Liikuntaan linkitetään kirjaimia
Merkitykselliset asiat yhdenvertaisuuden tukemisessa	Sosiaaliset haasteet  Kielelliset haasteet  Rakenteelliset haasteet Opetuksen järjestäminen	Vanhemmat Ystävät Tasoerot Ongelmat kielessä Ulkopuolinen tuki Ryhmä Yksilö Toiminta	Eriyttäminen Kieltä kuulee vain esikoulussa Ei rohkeutta puhua suomea Ei tulkkia arjessa Lasten ympäristöt opetuksen esimerkkeinä
Yhdenvertaisuuden toteutumisen arviointi		Lasten toiminta Arviointikeskustelut	Havainnoidaan lasten viihtyvyyttä Kysytään vanhemmilta viihtyvyydestä

Tässä tutkimuksessa aineistoa lähdettiin redusoimaan tutkimuskysymysten avulla. Aineistosta yliviivattiin eri väreillä kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Nämä listattiin pelkistettyinä ilmauksina



tutkimuskysymyksien alle, jotta seuraava ryhmittelyvaihe sujuisi helpommin. Pelkistettyjä ilmauksia käytiin läpi tarkasti, jonka jälkeen niistä tehtiin alaluokkia. Alaluokista muodostettiin yläluokat, joista lopulta saatiin neljä pääluokkaa. Pääluokiksi tulivat kielitietoisuus, kielitietoisuuden tukeminen, merkitykselliset asiat yhdenvertaisuuden tukemisessa ja yhdenvertaisuuden toteutumisen arviointi. Ylläolevassa taulukossa analyysi on esitetty suppeasti ja analyysin täydellinen versio löytyy liitteistä (LIITE 2).

# 5 TULOKSET

## 5.1 *Kielitietoisuuden määritelmä*

Haastattelun aluksi aiheeseen heräteltiin kysymällä määritelmää kielitietoisuudelle. Määritelmän ajateltiin olevan vain haastattelukysymys, joka ei päätyisi tutkimuskysymykseksi, mutta koska haastateltavat määrittelivät kielitietoisuuden eri tavoin, se lisättiin osaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä.

Opettajat määrittelivät kielitietoisuuden kolmen eri teeman kautta, mutta kukaan opettajista ei käsitellyt jokaista teemaa. Ensimmäisenä teemana on laajempi ymmärrys kielestä, jolloin kielen merkitys nähdään puheen tuottamisena ja ymmärtämisenä sekä turvallisena olona kokeilla ja harjoitella kieltä. Toisena teemana esiin nousivat kielen rakenteet ja funktiot. Opettajat määrittelivät kielitietoisuuden olevan tietoisuutta äänteistä, kirjaimista, tavuista ja sanoista sekä oman ympäristön sanavaraston osaamista. Heidän mukaansa se on myös tiedon prosessointia ja ymmärrystä kielitaidon merkityksestä. Nämä määritelmät yhdistettiin jo analyysivaiheessa teoriassa mainittuun Nurmilaakson (2011, 33–35) teoriaan, sillä ne kävivät yksiin sen kanssa. Viimeisenä teemana käsiteltiin tietoisuutta eri kielistä, joka määriteltiin analyysissä monikielitietoisuudeksi.

## 5.2 *Kielitietoisuuden tukeminen arjessa*

Kielitietoisuuden tukemisesta kysyttiin haastateltavilta seitsemässä eri kysymyksessä. Opettajilta kysyttiin, miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen arjessa, sekä miten sitä tuetaan siirtymätilanteissa, ruokailussa, vessakäynneillä, lepohetkellä, ulkoilussa, pukemisessa ja riisumisessa sekä vapaassa leikissä. Heiltä kysyttiin myös, miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen opetustilanteissa, mutta vastauksissa ei käsitelty tutkimuskysymyksiä koskevia asioita. Aineiston analyysin luokiksi muodostuivat tukemismenetelmät, joten tulokset käsitellään

niiden kautta, eikä kysyttyjen arjen tilanteiden mukaan. Opettajat tukivat kielitietoisuutta monipuolisesti arjessa suullisesti, visuaalisesti sekä leikinomaisesti. Tukea annettiin suullisesti musiikin, ilmaisun ja kerronnan avulla. Lapsille annettiin mahdollisuus vapaaseen ilmaisuun, heidän tunteitaan ja toimintaa sanallistettiin. Lasten kanssa musisoitiin, riimiteltiin, tehtiin kappaleita ja rytmiä käytettiin puheen tukena. Heidän kerrontataitojansa tuettiin saduilla ja heitä rohkaistiin puhumaan. Lisäksi heidät jaettiin leikkimään eri ryhmissä niin, että ryhmä tukisi kielen kehitystä parhaalla tavalla.

Teen ihan tahalleen sitä, että mää päätän ketkä leikkii keskenään – –, että niitä kellä on vähä heikommat kielelliset valmiudet niin sitte, että laittaa niitä semmotteitten kaa ketkä on sitte taitavampia – – vuorovaikutustaitoja siinä kehittyä, että teen semmosia juttuja, että saa sitte sitä kieltä kehittyä niinku vertaistuen avulla (EO2).

Jokainen opettaja mainitsi kuvien olevan käytetyin tapa tukea kielitietoisuutta visuaalisesti, ja kuvat olivat tukena useissa arjen tilanteissa ja toiminnoissa. Kun lapsilla on ongelmaa kielen ymmärryksessä, opettajat käyttivät kuvatulkkia, eräänlaista mukana kuljetettavaa kuvanauhaa, josta pystyy näyttämään eri toimintoja, kuten ”pukeminen” tai ”ruoka-aika”. Ryhmien seinillä käytetään paljon kuvaavia ja selkeitä tekstejä, joita tukemassa on yleensä kuva. Tällöin lapset pystyvät yhdistämään kuvan ja kirjoitusasun, joka auttaa ymmärtämisessä, mutta myös lukemaan oppimisessa. Yksi opettajista lisäsi kuvan ja suomenkielisen tekstin alle sanan myös tarpeen mukaan eri kielisten lasten äidinkielellä. Kaikilla ryhmillä oli myös viikko-ohjelma esillä.

Alkuun täytyy olla kaikesta kuvat ja sit siihen tekstiä ja tietysti hyvä, jos tietää sen äidinkielen, niin sanat äidinkielellä ja – – suomen kielellä, pystyy yhdistää, että tää on tää (EO1).

Kielitietoisuutta pystyy opettajien mukaan tukemaan helposti leikin kautta. Lapsia ohjattiin leikittelemään kielellä eri tilanteissa, kuten ruokapöytäkeskustelujen aikana. Lapset myös itse tarttuivat ajatukseen kielellä leikittelystä ja he jatkoivat sitä keskenään. Liikuntaleikkeihin liitettiin kielitietoisuutta esimerkiksi antamalla vuoroja kirjainten avulla, kuten erään ryhmän lasten ideoimassa laavaleikissä tehtiin. Liikuntasalissa tai ulkona, lattian leikittiin olevan laavaa ja pakoon piti lähteä esimerkiksi, jos nimessä oli p-kirjain. Metsäretkillä leikittiin kuvasuunnistusta, jossa tuli etsiä esimerkiksi k-kirjaimella alkava sana, ja ottaa

siitä kuva. Tällöin lapset saivat kartutettua sanavarastoaan, kun opeteltiin nimeämistä ja kirjainten tunnistusta.

Ja tärkeintäki näille lapsille, kun lähetään mihin tahansa, vaikka metsäretkelle – –, niin sanotetaan koko ajan, mikä on mikäkin ja kuvailla. Sieltä ottaa kuvia ja sit me voidaan kattoo niitä tuolla, vaikka älytaululta, että ei tossa on kuusi ja tossa on mänty ja tuossa on järvi ja niinku et sitten tulee se sanavarasto näille, jotka ei välttämättä paljo metsässä oo ees käyny – – siinä pystyy kielitietosuutta ottaan (EO1).

Yhdessäkään ryhmässä eivät lapset tarvinneet apua vessakäynneillä, joten opettajat eivät kokeneet kielitietoisuuden tukemisen olevan tarpeellista niissä tilanteissa. Eräs opettaja mainitsi, että tarpeen vaatiessa esimerkiksi kuvatulkin avulla voisi lapsia ohjeistaa menemään vessaan. Kahdella ryhmistä oli lepohetki, jossa kielitietoisuutta tuettiin satujen avulla, mutta yhdessä ryhmässä lepohetkeä ei ollut ollenkaan esikoulupäivän aikana.

### *5.3 Merkitykselliset asiat yhdenvertaisessa pedagogiikassa*

Opettajilta kysyttiin mitä yhdenvertainen pedagogiikka on, miten se toimii opetustilanteissa, yhteisissä kokoontumisissa sekä mitkä sen haasteet ovat. Opettajat määrittelivät käsitteen sen haasteiden kautta, joten luokittelu tehtiin myös niiden mukaan. Opetustilanteista sekä yhteisistä kokoontumisista kysyttäessä saatiin esimerkkejä yleisestä opetuksen järjestämisestä.

Aineiston analyysissa opettajien mielestä merkitykselliset kokemukset jaettiin neljään pääluokkaan, sosiaaliset haasteet, kielelliset haasteet, rakenteelliset haasteet sekä opetuksen järjestäminen. Sosiaaliset haasteet jaettiin kahteen alaluokkaan, ystäviin ja vanhempiin. Vanhemmat nähdään haasteena silloin, kun he eivät osaa kuin muutaman sanan suomea. Tällöin heiltä on vaikeaa saada tietoa lapsesta, hänen mielenkiinnon kohteistaan tai vahvuuksistaan. Kielitaidottomilla vanhemmilla on opettajien mielestä myös vaikeuksia kiinnittyä yhteiskuntaan. Alitolppa-Niitamon (2005) mukaan ilman kieltä voi olla vaikeaa saada työpaikkaa ja kantaväestöstä ystäviä. Kun vanhemmat eivät pääse vuorovaikutukseen kantaväestön kanssa, he voivat jopa ajautua sosioekonomiseen syrjäytymiseen. (Alitolppa-Niitamo 2005, 37–52.)

Yksi eniten mainituista haasteista suomi toisena kielenä -lapsilla oli erilaiset haasteet ystävien saamisessa. Opettajat kertoivat S2-lasten haluavan leikkiä

usein joko yksin, tai omaa äidinkieltään puhuvien kanssa. Tällöin nämä lapset eivät pääse harjoittelemaan suomen kieltään vapaassa leikissä ja kavereiden saaminen vaikeutuu. Lapset saattavat myös olla paikalla vain esikoulupäivän, jolloin vapaata leikkiä on vähemmän, ja lapset eivät pääse aktiivisesti solmimaan vertaissuhteita. Suomen kielen käyttö leikissä vertaisten kanssa on opettajien mukaan erityisen tärkeää lapsille, joiden kielessä on vielä puutteita, koska leikkiessä kieltä oppii mielekkäällä tavalla.

Mut sitten on näitä lapsia, joilla ei oo sisaruksia ja ainoa paikka, missä sää kuulet suomea on tää meidän eskaripäivä. – – et ne olis kokoajan vuorovaikutuksessa ja miettiä sitä toimintaa sitten niinku leikkipainottaisemmaksi niillä, et ne ei tuo nyt vaab eskarin ajaksi, koska niille ois tarkeeta justiin ne kerhoajat, jollon on enemmän sitä leikkiä, niin ne sais olla siinä mukana kavereitten kans (EO1).

Kielitaidon puute on myös ongelma kaverisuhteiden muodostamiselle, sillä niitä on hankalaa solmia ilman yhteistä kieltä. Yhdenvertaisuus ryhmässä ei voi toteutua, jos jokainen lapsista ei tunne kuuluvansa ryhmään ja koe, että ryhmässä on hänelle ystäviä.

Opettajien mukaan kielellisenä haasteena olivat ongelmat itse kielessä sekä ryhmien suuret tasoerot. Yhdenvertaista pedagogiikkaa on hankalaa toteuttaa, jos jokainen lapsi ei ymmärrä suomen kieltä. Haasteena on myös se, että jos lapsella ei ole sisaruksia päiväkodissa, eskarissa tai koulussa, eivätkä vanhemmat osaa myöskään suomea, kieltä kuulee vain esiopetuspäivän aikana. Ujommille lapsille ongelmaksi voi muodostua myös itse puhuminen, ja he saattavat jännittää puhumista. Jos ei ole rohkeutta puhua suomea, silloin ei myöskään saa harjoitusta kielen käytöstä arjessa.

Taserojen ollessa suuria, opettajat joutuvat eriyttämään opetusta radikaalisti. Eriyttämisen opettajat kokivat olevan heidän oma haasteensa, jota he joutuvat suunnittelemaan päivittäisessä toiminnassaan. Eriyttämällä he pystyvät toteuttamaan yhdenvertaista pedagogiikkaa. Tavoitteena toiminnassa on se, että jokainen lapsi pääsee kehittymään omalla tasollaan. Tällöin on tärkeää, että heikommille tehtävät ovat tarpeeksi helppoja ja taitavammille tarpeeksi haastavia, jotta heidän mielenkiintonsa ja motivaationsa säilyy. Joissakin tilanteissa kuitenkin joudutaan etenemään heikoimpien ehdoilla, jolloin yhdenvertaisuus ei toteudu. Yhdenvertainen pedagogiikka ei opettajien mielestä ole kaikille samanlaista opetusta, vaan sitä, että opetusta järjestetään aina

jokaiselle lapselle taitotasonsa mukaan. Opettajat kokevat haasteeksi tuottaa lapsille onnistumisen kokemuksia heidän taitotasostansa riippumatta. He halusivat saada heikommankin lapsen näkemään oman suorituksensa yhtä arvokkaana kuin taitavamman.

Pitää yrittää antaa niitä loiston mahdollisuuksia aina, kun on tilaisuus, semmosille lapsille. Et sitä kyllä sen niinku tavallaa semmosen positiivisen kannustamisen kautta, kun on pitäneet uusia asioita (EO3).

Myös rakenteelliset ongelmat esiopetuksessa vaikeuttavat yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumista. Opettajat kokevat tarvitsevänsä avustajia ryhmiin, mutta siihen ei ole aina resursseja. Avustajien avulla pystyttäisiin tukemaan enemmän apua tarvitsevia lapsia. Tampereen kaupungilla ei ole tarjota myöskään valmistavaa opetusta lapsille, joten esiopetusryhmiin tulee täysin suomen kieltä taitamattomia lapsia. He eivät aina pärjää ryhmässä ja siirtyvät sieltä nopeasti pois. Yksi opettajista koki sosiaalisesti taitavien lasten oppivan suomen kielen nopeasti, jolloin he pystyvät toimimaan ryhmässä kuitenkin hyvin. Resurssien vuoksi tulkkia ei myöskään ole käytössä arjessa, vaan sen saa tilattua esimerkiksi opetussuunnitelmakeskusteluun. Tällöin nämä keskustelut saattavat olla ainoa tilanne, jolloin opettajat pääsevät puhumaan vanhempien kanssa ilman kielellisiä esteitä.

Opetuksen järjestäminen jaettiin kolmeen alaluokkaan, ryhmän yhdenvertaisuuteen, yksilön yhdenvertaisuuteen sekä toiminnan yhdenvertaisuuteen. Ryhmän yhdenvertaisuudessa tärkeänä pidetään vertaisoppimista sekä eriyttämistä. Jokainen opettajista eriyttää toimintaa lähes aina, jolloin jokainen lapsi pääsi kehittymään omalla tasollaan. Eriyttäminen on opettajille arkipäivää ja he järjestävät opetusta sen avulla. Ryhmien opetustilanteissa tulee usein hetkiä, jolloin lapset auttavat toisiaan ja vertaisoppimista tapahtuu. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että ryhmässä on ilmapiiri, jossa jokainen lapsi tuntee pääsevänsä ilmaisemaan itseään. Ryhmätilanteissa pidetään huolta jokaisen lapsen puheenvuoron saannista ja siitä, että kaikkien ääni tulee kuulluksi ryhmän toiminnassa. Kaikkien lasten ymmärryksen varmistamiseksi, tehtävien teko aloitetaan usein ensin yhdessä, jolloin kaikki tietävät mitä tehtävässä kuuluu tehdä. Näin pystytään myös

seuraamaan, ketkä tarvitsevat vielä tukea opittavassa asiassa ja ketkä pystyvät siirtymään itsenäisesti eteenpäin.

Yhdenvertaista pedagogiikkaa yksilötasolla järjestetään antamalla jokaiselle lapselle mahdollisuus onnistua. Heikommankin lapsen kehitys tulee tunnustaa ja arvottaa samanvertaiseksi kuin lahjakkaamman lapsen. Lapsille annetaan mahdollisuus edetä oman vahvuutensa kautta.

Ei mieti niinku liikaa sitä, että mitä tää lapsi ei vielä osaa ja yritä vaa sitä. Et mitä tää jo osaa ja sitä kautta lähtee, et hei, sähän osaat jo ton nyt, vielä tota ja tota, ja sit kyl nyt on jo tarpeeks hyvä (EO1).

Yksilöiden vahvuuksia voi käyttää myös opetuksessa hyväksi ohjeistamalla lapsia opettamaan ja auttamaan toisiaan.

Esiopetuksen toiminnassa yhdenvertaisuus voi ilmetä esimerkiksi lasten osallistamisessa. Toiminnan voi perustaa lasten mielenkiinnon kohteiden varaan, jolloin on helppoa toteuttaa pedagogiikkaa, josta lapset nauttivat. Sanastoissa, kuvissa sekä opetusmateriaaleissa näkyy lasten elinympäristö, jolloin he oppivat hyödyllistä sanastoa. Opetuksessa käytetään myös aina kuvia sanallisen ohjeen tukena, jolloin jokaiselle lapsella annetaan mahdollisuus ymmärtää.

#### *5.4 Yhdenvertaisen pedagogiikan arviointi*

Yhdenvertaisen pedagogiikan arvioinnille muodostui kaksi luokkaa, lasten toiminnan arviointi sekä arviointikeskustelut. Haastattelussa arviointia kysyttiin ainoastaan yhdellä kysymyksellä, eivätkä opettajat puhuneet siitä muiden kysymysten kohdalla. Opettajien mukaan kolme tärkeintä arvioinnin kohdetta on havainnoida viihtyvätkö lapset ryhmässä, onko heillä kavereita, sekä oppivatko he. Jos nämä kolme kohtaa toteutuvat jokaisen lapsen kohdalla, pystytään arvioimaan, että toiminta ja pedagogiikka on yhdenvertaista. Opettajat havainnoivat myös, onko lapsilla turvallista toteuttaa itseään ryhmässä, pelkäämättä epäonnistumista tai nolatuksi tulemista.

Mikä filis lapsillakin on – – miten ne kokee ne tehtävät, toiminnan ja tämmösen, että onko niitten mielestä reilua ja kivaa (EO2).

Toiminnan havainnoinnin lisäksi lapsilta ja heidän vanhemmiltaan kysytään myös suoraan havainnoitavia asioita. Lapsien viihtyvyydestä kysytään heiltä itseltään

arjessa ja heitä kuullaan myös opetussuunnitelmakeskusteluissa. Vanhemmilta kysellään myös heidän arvioitaan lasten viihtyvyydestä, sekä asiasta keskustellaan syvällisemmin opetussuunnitelmakeskusteluissa. Havainnoinnin ja kyselyn lisäksi opettajat ja kasvatushenkilöstö käyvät keskenään jatkuvaa keskustelua asiasta ja pohtivat, miten yhdenvertaisuutta voitaisiin kehittää ryhmässä.



## 6 TULOSTEN JOHTOPÄÄTÖKSET

Opettajat määrittivät kielitietoisuuden käsitteen hyvin eri tavoin, kuten aiemmissa tutkimuksissakin on todettu (Grönmark 2019; Hutka 2019; Virkki 2018). Koottuna määritelmänä opettajat kertoivat kielitietoisuuden olevan puheen tuottamista ja ymmärtämistä, tietoisuutta kielen rakenteista ja funktioista, tiedon prosessoimista sekä ymmärrystä kielitaidon merkityksestä. Kielitietoisuuteen kuuluu myös monikielitietoisuus. Opettajien koottu määritelmä on samanlainen kuin tutkimuksen teoriaosuudessa. Kaikkien tutkimuksien tulosten perusteella opettajat tarvitsisivat lisää tietoa kielitietoisuudesta niin kentällä kuin opettajankoulutuksessakin.

Tutkimuksessa opettajat kertoivat kattavasti eri tapoja, joilla kielitietoisuutta voidaan tukea arjessa. Vaikka opettajat eivät tieneet mitä kaikkea kielitietoisuus on, he osasivat silti tukea sitä monipuolisesti. Nurmilaakson (2011, 37–41) mukaan hyviä kielellisen tietoisuuden tukemisen tapoja ovat esimerkiksi loruttelu, riittäminen, kerronnan harjoittelu sekä sanakorttien käyttö. Myös opettajat kertoivat käyttävänsä näitä tukemisen muotoja arjessaan aktiivisesti. Lapsille lukemista pidettiin tärkeänä, ja heille luettiin usein vapaan leikin aikana sekä lepohetkinä. Lapsille lukeminen kasvattaa heidän sanavarastoaan sekä ymmärrystään kielen rakenteesta (Korkeamäki 2011, 46).

Opettajat puhuvat ympäristön hyödyntämisestä kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. Eräs opettajista käytti esimerkiksi lähellä olevaa metsää kielen opetuksessa. Samoin lasten sanavarastoa rikastettiin heidän elinympäristönsä sanoilla. Lapsille opetettiin sanoja, joita he tarvitsevat, jotta he voivat käyttää kieltä arjessaan. Lindberg (2011) kertoo ympäristöllä olevan erilaisia tarjoumia, jossa ympäristö nähdään mahdollisuutena toimintaan. Tarjoumia on ympäristössä loputtomasti ja kasvattajien täytyy havainnoida lapsia, jotta he

osaavat poimia heitä kiinnostavat tarjoumat sekä hyödyntää niitä kielitietoisuuden kehittämisessä. (Lindberg 2011, 55–56.)

Kysyttäessä määritelmää yhdenvertaisesta pedagogiikasta, opettajat määrittelivät sen haasteiden kautta. Silti kysyttäessä siitä, miten opettajat toteuttavat yhdenvertaista pedagogiikkaa, he mainitsivat samoja asioita kuin haasteidenkin kohdalla. Vaikka puheessa toteuttamisen tavat koettiin haasteina, ongelmia oli osaksi jo ratkaistu, jotta yhdenvertaista pedagogiikkaa pystyttiin toteuttamaan. Opettajat mainitsivat kaverisuhteiden olevan tärkeitä ja niiden muodostumiseen auttoi runsas vapaa leikki ja leikinomainen toiminta esiopetuksessa. Heleniuksen ja Korhosen (2011) mukaan leikin ja kielen kehityksen yhteys on merkittävä, sillä leikissä lapset oppivat keskustelemaan ja ilmaisemaan itseään. Vanhempien ja kasvatushenkilöstön täytyy tehdä yhteistyötä, jotta leikille ja kaverisuhteiden luomiselle jää aikaa. (Helenius & Korhonen 2011, 75.)

Opettajat kertoivat erilaisista haasteista sekä pedagogiikan toteuttamistavoista. Haasteena nähtiin olevan se, että ilman kieltä lasten oli hankala saada kavereita ja ryhmissä tuli eriyttää toimintaa koko ajan. On normaalia, että ryhmissä on suuriakin tasoeroja, mutta ne venyvät liian suuriksi erityisesti silloin, kun ryhmään tulee kielitaidottomia lapsia. Tällöin opettajat saattavat opettaa osalle lapsista tarinoiden kirjoittamista ja osalle suomen kielen alkeita. Kun kunnassa ei ole tarjolla valmistavaa opetusta, esiopetushenkilöstön harteille jää koko kielitaidon opetus aivan nollasta sellaiselle tasolle, että lapsi voi jatkaa alkuopetuksessa.

Yhdenvertaisen pedagogiikan toteuttamisen merkityksellisiksi asioiksi opettajat nostivat seikkoja vanhempien kanssa toimimisesta. Vanhemmat voivat edesauttaa lapsen kielen kehitystä ja pärjäämistä esikoulussa, jos he tekevät aktiivista yhteistyötä opettajien kanssa. Vanhemmilta voidaan saada tietoa lapsen kielenkehityksestä, kulttuurista sekä mielenkiinnon kohteista, jolloin esiopetuksesta saadaan mielekkäämpää lapselle, joka ei osaa kieltä. Tietoa on kuitenkin vaikea saada, jos yhteistä kieltä vanhempien kanssa ei ole. Yhteyden parantamiseksi ja perheiden osallistamisen tueksi opetussuunnitelmakeskusteluihin, vanhempainiltoihin sekä muihin tilaisuuksiin voi tilata tulkin (Halme & Vataja 2011, 72). Yhdenvertaisen pedagogiikan haasteena on myös erilaisia rakenteellisia ongelmia. Ryhmiin ei ole aina

saatavilla avustajia. Avustajan avulla jokainen tukea tarvitseva lapsi voisi saada henkilökohtaisempaa ja järjestelmällisempää tukea. Vaikka tulkkia ei arjessa olekaan, opettajat kertoivat käyttävänsä hyväksi erilaisia teknologisia välineitä, lapsen mahdollisia sisaruksia sekä kielen opettajia ymmärryksen apuna. Vaikka yhteistä kieltä lapsen kanssa ei ole, voi kontaktin lapseen saada esimerkiksi eleillä, ilmeillä, liikkeellä ja katseella. Opettajien olisi hyvä ottaa selvää, tuleeko lapsi läheisen vai etäisen kontaktin kulttuurista. Nämä kulttuurit jaetaan keskustelijoiden katsekontaktin, kosketuksen ja etäisyyden perusteella. (Halme & Vataja 2011, 56.) Tuntemalla lapsen kulttuurin ei tule loukattua sanomattomia sääntöjä kosketuksen ja läheisyyden soveliaisuudesta.

Opettajat järjestivät toimintaa eriyttämällä ja varmistamalla, että jokainen lapsi pääsee ääneen, tunnustamalla jokaisen lapsen arvokkuuden sekä osallistamalla lapsia toiminnan järjestämisessä. Eriyttämisestä puhuttiin sekä esiopetuksen toimintamallina että toiminnan haasteena. Vaikka opettajat eriyttivät toimintaa, sen ei koettu olevan aina helppoa liian suurten tasoerojen takia.

# 7 POHDINTA

## 7.1 Tutkimuksen pohdinta

Tutkielman tavoitteena oli koota yhteen paikkaan tapoja tukea kielitietoisuutta esiopetuksen arjessa, selvittää mitkä asiat ovat merkityksellisiä yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumisessa ryhmässä, jossa on S2-lapsia, sekä miten niissä ryhmissä voidaan arvioida yhdenvertaista pedagogiikkaa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kokoamalla tavoista taulukko (LIITE 3) sekä avaamalla sitä tulososiossa. Kielitietoisuuden tukemisen tavoista saatiin tutkimuksen avulla kattavasti tietoa ja niitä voidaan käyttää hyväksi niin esiopetuksen kuin varhaiskasvatuksen opetuksessa. Tutkimuksen avulla saatiin myös tietoa siitä, mitä esiopettajat ajattelevat kielitietoisuuden olevan. Tulokset olivat samankaltaisia mitä aiemmissakin tutkimuksissa. On silti muistettava, että haastateltavana oli vain kolme opettajaa, joten tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin esiopetuksen opettajiin. On mielenkiintoista, että kaikki kasvatustieteen tutkimukset suomessa kielitietoisuudesta oli tehty viimeisen viiden vuoden sisällä, mutta se saattaa johtua käsitteen uutuudesta.

Seuraavana tavoitteena oli selvittää mitkä asiat koettiin merkityksellisinä yhdenvertaisen pedagogiikan toteuttamisessa ryhmässä, jossa on S2-lapsia. Yhdenvertaisesta pedagogiikasta puhuttiin paljon sen haasteiden kautta. Silti opettajat ajattelivat, että kaikki heidän toimintansa oli yhdenvertaista ja yhdenvertaisuus oli heillä arvopohjassa. Yhdenvertaisuuden merkityksellisyys tällöin korostui siinä, että opettajat ajattelivat sen toteuttamisen olevan haastavaa. Opettajille oli tärkeää kasvattaa lapsia yhdenvertaisesti, ja he käyttivät paljon aikaa sen toteuttamisen onnistumiseen. Yksinkertaisia ja yleispäteviä ratkaisuja ei haasteisiin ole, jolloin niiden kanssa täytyy tehdä joka päivä töitä.

Jokainen opettajista arvioi yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumista havainnoimalla lapsia sekä kyselemällä asiasta heiltä sekä heidän

vanhemmiltaan. Vaikka arviointiin ei ole saatavilla konkreettisia ohjeita, se oli heille yksinkertaista ja ongelmattonta. Havainnointi on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa keskeinen toimintatapa, jolloin sen avulla arviointi tulee luonnostaan. Vaikka jokainen opettajista arvioi samalla tavalla ja tässä tutkimuksessa kysymykselle saatiin selkeä vastaus, ei näin suppean otannan perusteella voida yleistää keinoja kattamaan jokaista opettajaa.

Tutkimuksen avulla luotiin selkeämpää kuvaa siitä, mitä esiopettajat ajattelevat kielitietoisuuden olevan, miten he toteuttavat yhdenvertaista pedagogiikkaa esiopetuksen ryhmissä, joissa on S2-lapsia, sekä miten he arvioivat sen toteutumista. Sen lisäksi tulokseksi saatiin eri tapoja, joiden avulla opettajat voivat tukea kielitietoisuutta arjessa. Nämä tavat ovat sovellettavissa niin esiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessakin.

## *7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa käytettiin hyödyksi Manhattan- ja Mengele-tapauksia. Manhattan-tapauksista puhuttaessa tarkoitetaan tutkijan vastuuta tulosten soveltamisesta (Mäkelä 1987, 180; Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Tässä tutkimuksessa aineistoa käsiteltiin tarkasti. Aineistoa analysoidessa, pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin tutkimuskysymysten avulla, jolloin ne eivät irronneet kontekstista. Tällä varmistettiin, ettei myöhemmässä vaiheessa ja tuloksissa näy tutkijoiden omat, vääristellyt johtopäätökset.

Mengele-tapaukset kuvaavat tiedonhankintaa ja tutkittavien suoja koskevia normeja (Mäkelä 1987, 180; Tuomi & Sarajärvi 2018, 116). Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan lähtökohtina ovat ihmisoikeudet. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan on tällöin tiedettävä ja ymmärrettävä, mihin ryhtyy ja onko osallistumisessa mahdollisia riskejä. Osallistuminen tutkimukseen on aina vapaaehtoista ja tutkittavat voivat evätä jälkikäteen omien vastauksiensa käytön tutkimuksessa. Luottamus tutkimustietojen oikeasta käytöstä on olennainen osa tutkimuksen eettisyyttä. Tutkija ei saa väärinkäyttää aineistoa, rikkoa lupauksia ja vaarantaa tutkimuksen rehellisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116.)

Koska tutkimus tehtiin Tampereen kaupungin esiopetuksessa, haettiin tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta ennen aineiston keräämistä. Sähköpostilla lähetetyissä haastattelupyynnöissä kerrottiin tutkimuksen aihe ja tavoitteet. Lisätietoja ennen suostumusta sai kysyä sähköpostilla. Haastattelutilanteen alussa kerrattiin vielä mitä tehtiin ja miksi tehtiin, miten aineistoa käsitellään, sekä kysyttiin lupaa haastattelun äänitykseen aineiston läpikäymisen helpottamiseksi. Hyviin, eettisiin käytänteisiin kuuluu pitää osallistujat nimettöminä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116). Haastateltavien nimien lisäksi heidän toimipaikkansa jäävät nimettömiksi, sillä se ei ole olennainen tieto tutkimuksen kannalta. Myös aineiston analysointi tapahtuu siten, ettei ketään voida tunnistaa, jotta osallistujien anonymiteetti voidaan taata.

Luotettavuuden arvioimisesta laadullisessa tutkimuksessa ei ole selkeitä, ehdottomia ohjeita. Validiteetti ja reliabiliteetti -käsitteiden käyttöä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen piireissä, koska ne ovat kehittyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja vastaavat parhaiten sen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118, 122.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan Eskolan ja Suorannan (1998) kolmen käsitteen, eli uskottavuuden, siirrettävyyden sekä vahvistuvuuden kautta. Aineisto on analysoitu tarkasti säilyttäen haastateltavien alkuperäiset ajatukset, jolloin uskottavuus toteutuu. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimus pitäisi paikkaansa toisessakin ajassa ja paikassa. Tutkimus on ajankuvaus ja jokaisella opettajalla on kokemusta S2-lapsista sekä kielitietoisuudesta, joten siirrettävyyden periaate toimii vain samanlaisissa konteksteissa. Vahvistuvuuden toteutuessa aiemmat tutkimukset vahvistavat tutkimustuloksia, niin kuin myös tässä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 152.)

### *7.3 Jatkotutkimusehdotuksia*

Tutkimus oli ensimmäinen, joka valotti yhdenvertaisen pedagogiikan käsitettä. Aihetta voisi tutkia myös tarkemmin, niin että aiheesta saataisiin tehtyä yleistyskiä. Esimerkiksi tutkimuksessa esitetyille haasteille ratkaisujen etsiminen auttaisi yhdenvertaisen pedagogiikan toteuttamisessa. Koska kaikki kielitietoisuuden määrittelyä koskevat tutkimukset ovat olleet uusia, voisi

myöhemmin tutkia onko käsitteen määrittely selkiytynyt. Kielitietoisuudesta voisi myös tutkia, kuinka sitä voisi toteuttaa eri ikäisten kanssa. Olisi myös mielenkiintoista tietää miten kielitietoisuutta ja kielikasvatusta opetetaan opettajankoulutuksessa, käsitysten erotessa toisistaan niin paljon.

# LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 2015. Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) Olemme muuttaneet – näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto. [https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/olemme\\_muuttaneet\\_vaestoliitto.pdf](https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/olemme_muuttaneet_vaestoliitto.pdf) [Luettu 10.12.2019]
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finkbeiner, C. & White, J. 2017. Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. Teoksessa Cenoz, J., Gorter, D. & May, S (toim.) Encyclopaedia of language and education, 3. painos, vol. 10: Language awareness and multilingualism. Berlin: Springer.
- Grönmark, M. 2019. ”Kielitietoinen varhaiskasvatus ja miten se toteutuu kotkan kaupungissa.” Opinnäytetyö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa: Nurmilaakso M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. 86–101.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Hämeenlinna: Tammi.
- Harjula, J. 2015. ”Koulutusta kaikille – Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus aikuisopiskelijan kokemana monikulttuurisessa opintoryhmässä.” Pro gradu -tutkielma, Tampereen Yliopisto.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. 70–75.



- Hélot, C. 2017. Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Teoksessa Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. (toim.) *Encyclopaedia of language and education*, 3. painos, vol. 10: Language awareness and multilingualism. Berlin: Springer.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.
- Hutka, P. 2019. ””Jos ette ruotsia opi niin kuulettepahan sitte savvoo, että jottain tietoo jääpi piähän sitte” Språkmedvetenhet hos svensk- och engelsklärare och i deras undervisning i högstadiet.” Pro gradu -avhandling, Jyväskylän Universitet.
- Kivijärvi, T. 2016. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. päivitetty painos. Juva: PS-kustannus. 248–261.
- Kohonen, J. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksessa. Teoksessa: Kaikkonen, P & Kohonen, V. (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto. 25–48.
- Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos*. 42–53.
- Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos*. 54–61.
- Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. 1990. *The focused interview: a manual of problems and producers*. New York: Free press.
- Mäkelä, K. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi. 180–195.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitys. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos*. 30–41.

- Oikeusministeriö. Mitä yhdenvertaisuudella tarkoitetaan?  
<https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus> [Luettu 9.10.2019]
- Opetushallitus. 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [luettu 25.9.2019]
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html) [Luettu 4.12.2019]
- Sinko, P. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Teoksessa: Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. 22–29.
- Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Julkaisussa: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa> [Luettu 9.10.2019]
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002:9. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki: Edita Prima Oy. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70095/kasvatus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 25.9.2019]
- Suomen virallinen tilasto. 2018. (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN:1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html> [Luettu 11.12.2019]
- Tieteen termipankki. 11.12.2019: Kasvatustieteet:pedagogiikka. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka> [Luettu 11.12.2019]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Virkki, S. 2018. ”Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset suomi toisena kielenä -opetuksesta ja kielitietoisuudesta.” Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Saatavilla sähköisesti osoitteessa. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Pidp445822> 352 [Luettu 9.10.2019]

# LIITTEET

LIITE 1: Haastattelurunko

LIITE 2: Analyysitaulukko

LIITE 3: Kielitietoisuuden tukeminen arjessa

### Haastattelukysymykset

#### 1. Taustatiedot

- Ammattinimike
- Työvuodet
- Perustutkinto
- Jatko/täydennyskoulutus, minkälaista se oli, mitä sisältöjä, kuinka pitkä, kenen järjestämä ja oliko se vapaaehtoista vai pakollista
- Onko opiskelujen aikana tai mahdollisissa jatkokoulutuksissa huomioitu kielitietoisuuden toteuttamista varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa.

#### 2. Kielitietoisuus

- Jos on, missä koulutuksen sisällöissä sitä on käsitelty?
- Mitä mielestäsi on kielitietoisuus?
- Miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen opetustilanteissa
- Miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen arjen tilanteissa
- Miten kielitietoisuuden toteutumista arvioidaan?
- Millä menetelmillä tuette ryhmänne arjessa lasten kielitietoisuutta?
  - Siirtymätilanteissa
  - Ruokailussa
  - Vessakäynneillä
  - Lepohetkellä
  - Ulkoilussa, pukemisessa ja riisumisessa
  - Vapaassa leikissä

#### 3. Yhdenvertainen pedagogiikka

- Mitä ajattelet yhdenvertaisen pedagogiikan tarkoittavan?
- Miten yhdenvertainen pedagogiikka toimii ryhmänne
  - Opetustilanteissa
  - Aamupiireissä tai muissa yhteisissä kokoontumisissa
- Mitä asioita koet olevan haasteena yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumiselle, kun ryhmässä on suomi toisena kielenä -lapsia
- Miten arvioitte yhdenvertaisen pedagogiikan toteutumista ryhmässänne?

## Liite 2 Analyysitaulukko

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetyt ilmaukset
Kielitietoisuus	<u>Laajempi ymmärrys kielestä</u>  <u>Kielen rakenteet ja funktiot</u>  <u>Monikielitietoisuus</u>	<b>Kielen merkitys</b>  <b>Fonologinen tietoisuus</b>  <b>Morfologinen tietoisuus</b> <b>Semanttis-pragmaattinen</b> <b>Syntaktinen tietoisuus</b> <b>Tietoisuus kielistä</b>	-Puheen ymmärtämistä ja tuottamista. -Turvallinen olo kokeilla ja harjoitella kieltä -Tietoisuutta äännteistä, kirjaimista, tavuista ja sanoista -Oman ympäristön sanavarasto -Prosessoidaan piirtämällä -Ymmärretään kielitaidon merkitys -Tietoisuus eri kielistä -Äidinkielen ja suomen kielen yhdistäminen kuvan alle.
Kielitietoisuuden tukeminen	<u>Suullinen tukeminen</u>	<b>Ilmaisu</b>  <b>Musiikki</b>  <b>Kerrontataidot</b>	-Innostuksen tukeminen -Vapaa ilmaisu -Sanallistaminen -Esimerkin näyttäminen -Sanojen opettelu laulujen avulla -Rytmin hyväksikäyttö -Lorut -Riittäminen -Biisin teko -Puhumiseen rohkaisu -Päivästä kertominen -Leikkikavereiden määrääminen kielen perusteella -Sadut -Kuva tukemassa tekstiä -Kuvatulkki -Selkeä teksti



	<p><b><u>Rakenteelliset haasteet</u></b></p> <p><b><u>Opetuksen järjestäminen</u></b></p>	<p><b>Ryhmä</b></p> <p><b>Yksilö</b></p> <p><b>Toiminta</b></p>	<p>-Kaikilla mahdollisuus puhua</p> <p>-Annetaan puheenvuoro kaikille</p> <p>-Kaikkien ääni kuuluviin</p> <p>-Eriyttäminen</p> <p>-Ryhmän oppimisen korostaminen</p> <p>-Tehdään tehtäviä aluksi yhdessä</p> <p>-Osaava opettaa heikompaa</p> <p>-Annetaan mahdollisuus omalla vahvuudella etenemiseen</p> <p>-Kaikkien suoritus yhtä arvokkaaksi</p> <p>-Annetaan kaikille mahdollisuus onnistua</p> <p>-Lapsien osallistaminen</p> <p>-Lasten ympäristöt opetuksen esimerkkeinä</p> <p>-Kuvat sanallisen ohjeen tukena</p>
<p><b>Yhdenvertaisuuden toteutumisen arviointi</b></p>		<p><b>Lasten toiminta</b></p> <p><b>Arviointikeskustelut</b></p>	<p>-Havainnoidaan lasten viihtyvyyttä</p> <p>-Turvallisuuden tunne</p> <p>-Kaverisuhteet</p> <p>-Oppiminen</p> <p>-Kysytään lapsilta viihtyvyydestä</p> <p>-Kysytään vanhemmilta viihtyvyydestä</p> <p>-Opettajien keskustelut</p> <p>-</p> <p>Opetussuunnitelmakeskustelut</p>





### Liite 3 Kielitietoisuuden tukeminen arjessa

#### Kielitietoisuuden tukeminen arjessa

Suullinen tukeminen	Visuaalinen tukeminen	Leikinomainen tukeminen
<b>Ilmaisu</b> -Innostuksen tukeminen -Vapaa ilmaisu -Sanallistaminen -Esimerkin näyttäminen <b>Musiikki</b> -Sanojen opettelu laulujen avulla -Rytmin hyväksikäyttö -Lorut -Riittäminen -Biisin teko <b>Kerrontataidot</b> -Puhumiseen rohkaisu -Päivästä kertominen -Leikkikavereiden määrääminen kielen perusteella -Sadut	<b>Kuvat</b> -Kuva tukemassa tekstiä -Kuvatulkki <b>Teksti</b> -Selkeä teksti -Nimet esillä -Viikko-ohjelma	<b>Leikki</b> -Kielellä leikkittely -Liikuntaan linkitetään kirjaimia